

## Artigos Originais

## A criança com dificuldade de aprendizagem: triagem psicológica na escola

## The child with learning difficulties: psychological screening at school

## El niño con dificultades de aprendizaje: examen psicológico en la escuela

<http://dx.doi.org/10.18316/sdh.v9i1.6850>

Diandra Zuchinali<sup>1</sup>, Carla Sasso Simon<sup>1</sup>, Rafael Zaneripe de Souza Nunes<sup>1</sup>, Marieli Mezari Vitali<sup>2</sup>, Caroline Zaneripe de Souza<sup>3</sup>, Cristina Adriana Rodrigues Kern<sup>1</sup>, Lisiane Tuon<sup>1</sup>, Karin Martins Gomes<sup>1</sup>

## RESUMO

**Introdução:** A escola é um ambiente essencial para a aprendizagem e socialização. As dificuldades de aprendizagem possuem diferentes origens, por conta de deficiência intelectual ou dificuldades decorrentes do contexto, desta forma, a avaliação psicológica é um importante norteador dos procedimentos de inclusão escolar. **Objetivo:** Identificar a relação entre crianças que apresentavam dificuldades em sala de aula, conforme relato dos professores, e crianças com características psicológicas sugestivas de deficiência intelectual. **Materiais e Métodos:** Pesquisa quantitativa, em modelo de pesquisa-intervenção com 20 crianças entre 7 e 10 anos provenientes de cinco escolas públicas do município de Criciúma, Santa Catarina. Os participantes passaram por testagem psicológica com os instrumentos WASI e TDE, os dados foram

analisados por meio de estatística descritiva, porcentagem e frequência com o software SPSS.

**Resultados:** Observou-se que 15% das crianças apresentaram índice extremamente baixo no WASI e 12 crianças apresentaram classificação inferior no TDE.

**Conclusão:** Identificou-se que mais da metade apresentou indícios de defasagem escolar decorrente de dificuldades de aprendizagem, e menos da metade apresentou indícios de deficiência intelectual.

**Palavras-chave:** Criança; Deficiências da aprendizagem; Deficiência intelectual

## ABSTRACT

**Introduction:** The school is an essential environment for learning and socializing. Learning difficulties have different origins, due to intellectual disabilities or difficulties arising from the context, thus, psychological assessment is an important guide for school inclusion procedures. **Objective:** Identify the relationship between children who had difficulties in the classroom, as reported by teachers, and children with psychological characteristics suggestive of intellectual disability. **Materials and Methods:** Quantitative research, in an intervention research model with 20 children between 7 and 10 years old from five public schools in the municipality of Criciúma, Santa Catarina. Participants underwent psychological testing with the WASI and TDE instruments, the data were analyzed using descriptive statistics, percentage and frequency with the SPSS software.

**Results:** It was observed that 15% of the children had an extremely low index in the WASI and 12

<sup>1</sup> Universidade do Extremo Sul Catarinense

<sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Catarina

<sup>3</sup> Centro Universitário Amparense

**Autor Correspondente:** R. Eng. Agrônomo Andrei Cristian Ferreira, s/n - Trindade, Florianópolis - SC, 88040-900. E-mail: [marielizmezari@gmail.com](mailto:marielizmezari@gmail.com)

Submetido: 25/04/2020

Aceito: 26/10/2020

children had a lower classification in the TDE. **Conclusion:** It was identified that more than half showed signs of school delay due to learning difficulties, and less than half showed signs of intellectual disability.

**Keywords:** Child; Learning disabilities; Intellectual disability

## INTRODUÇÃO

A escola é um ambiente privilegiado e repleto de informações para favorecer a aprendizagem e a interação social. Por meio da escola a criança passa a conviver com outras pessoas que não de sua família. O sucesso desse processo de inserção é importante para o desenvolvimento saudável nas esferas cognitiva, social e emocional da criança. Ademais, geralmente é no contexto escolar onde se identifica e trabalha as dificuldades de aprendizagem.

Historicamente é possível identificar três períodos de interesse sobre a temática dificuldades de aprendizagem. O primeiro, denominado “Etapa de Fundação”, ocorreu no período anterior a década de 50, marcado pela ausência de um conceito definido e estudos sobre o tema. O segundo período, denominado “Primeiros Anos”, data a partir de 1963, quando surgem os primeiros registros e estudos sobre as dificuldades de aprendizagem. Por fim, o terceiro período é chamado de “Projeção” e ocorre a partir de 1990, quando se multiplicou a quantidade de pesquisas sobre o tema, bem como ampliou-se a discussão, incluindo a importância da educação inclusiva<sup>1</sup>.

Ao verificar a literatura, é notório que o conceito de dificuldades de aprendizagem se apresenta por diferentes perspectivas, sendo importante delimitar de que modo se utilizou o termo no presente estudo. Uma dessas diferentes perspectivas considera as dificuldades de aprendizagem como um termo guarda-chuva que agrupa duas condições: as dificuldades escolares, que são relacionadas a aspectos ambientais e principalmente pedagógicos; e os transtornos de aprendizagem, que inclui diferentes distúrbios decorrentes de alterações do sistema nervoso central, portanto, relacionadas ao próprio indivíduo aprendiz<sup>1-2</sup>. Conforme o Manual Diagnóstico de

Transtornos Mentais, o diagnóstico do transtorno específico de aprendizagem deve acompanhar a especificação dos prejuízos presentes: na leitura (dislexia), na expressão escrita, e na matemática<sup>3</sup>.

No presente artigo, utilizou-se como base teórica uma compreensão que amplia à citada acima, na qual entende-se que outros transtornos do neurodesenvolvimento podem provocar dificuldades de aprendizagem<sup>4</sup>. A classe dos transtornos do neurodesenvolvimento inclui quadros clínicos que podem interferir no desenvolvimento da criança e também na aprendizagem acadêmica, à exemplo, Transtorno de Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade, Transtorno do Espectro Autista, deficiência intelectual, transtornos da linguagem e comunicação, entre outros<sup>3,5</sup>.

Devido essa multiplicidade de possibilidades, é necessário um olhar atento às dificuldades emergentes. Ainda, algumas destas dificuldades podem ser passageiras e/ou superadas naturalmente, enquanto outras exigem auxílio de professores e pais, adaptação escolar ou intervenções e tratamentos especializados<sup>6</sup>.

No contexto escolar se tem como expectativa que a criança esteja alfabetizada até os oito anos de idade em língua portuguesa, e até o terceiro ano em Matemática<sup>7</sup>. Portanto, é principalmente nesse período que professores e familiares percebem pela primeira vez as dificuldades de aprendizagem vivenciadas pelas crianças. Queixas comuns relacionadas a crianças com dificuldades de aprendizagem incluem dificuldades de interpretação e em acompanhar o ritmo de aprendizagem dos demais colegas de turma, complicações para finalizar atividades no tempo previsto, aprender a ler e escrever, permanecer sentado em seu lugar por um longo período de tempo e para alcançar o desempenho escolar esperado para a faixa etária<sup>8</sup>.

Essas são características que podem ser observadas por professores, pais ou outros atores sociais, ainda assim, tais fatores não se mostram suficientes para identificar quais as principais causas das dificuldades encontradas na aprendizagem. É a partir de uma avaliação especializada e multidisciplinar que se pode conhecer as origens da dificuldade de aprendizagem e indicar as intervenções adequadas. A avaliação desses quadros deve levar em consideração variáveis na própria criança, de seu ambiente familiar, social e

escolar, uma vez que é a partir da inter-relação entre esses fatores que se determina o sucesso ou fracasso escolar<sup>4,8</sup>. Os profissionais comumente envolvidos na avaliação de tais quadros incluem médicos pediatras, neurologistas ou psiquiatras da infância e adolescência, fonoaudiólogos, psicólogos e psicopedagogos<sup>9</sup>.

A presença de dificuldade de aprendizagem é frequente na realidade escolar, podendo até mesmo ser considerada comum<sup>4,8</sup>. Destaca-se que o diagnóstico apurado acerca dos fatores ambientais que favorecem e dificultam a aprendizagem é tão importante quanto o diagnóstico da criança que apresenta a dificuldade.

No entanto, percebe-se a grande quantidade de encaminhamento de crianças e adolescentes para a avaliação especializada referente a questões de aprendizagem<sup>10</sup>. Diante de um sistema de saúde escolar sem recursos para absorver esse público, faz-se necessário a qualificação do encaminhamento, o qual poderia ser favorecido por uma triagem psicológica como a realizada no presente estudo.

Atualmente há uma lacuna na literatura brasileira com relação à atualização de alguns instrumentos psicométricos para avaliar e distinguir de maneira precisa os grupos clínicos com dificuldade de aprendizagem e os demais estudantes<sup>11-12</sup>. Isso se mostra preocupante a medida em que tais instrumentos são de suma importância para o planejamento educacional e intervenções neuropsicológicas<sup>13</sup>. No entanto, até o momento da escrita desta pesquisa, poucos são os artigos publicados que utilizam testes específicos para avaliação inicial dessas crianças, encontram-se teses e dissertações, ou artigos que utilizam determinados testes para avaliar possíveis participantes da pesquisa e estabelecer quais correspondem aos critérios de inclusão<sup>12-14</sup>. Destacando a importância de estudos que utilizem uma combinação de instrumentos com o objetivo de avaliação de aprendizagem.

Nesse contexto, algumas perspectivas são encontradas na literatura, por exemplo, no estudo de Morsanyi, Van Bers, McCormack e McGourty<sup>15</sup> ao avaliaram crianças com dificuldades de aprendizagem, independente de terem algum diagnóstico específico primariamente, constataram a maior presença de meninos (29,5%) em comparação a meninas (15,9) da mesma

faixa etária nas séries iniciais. Nessa amostra foram identificados um total de 670 crianças com dificuldades de aprendizagem, e diversos outros diagnósticos que implicam diretamente no processo cognitivo, correspondendo a um total de 27,6% das crianças.

Pires e Simão<sup>16</sup>, embora com uma amostra menor, destacaram também uma maior prevalência de meninos com problemas de aprendizagem. Relativo às séries iniciais, os autores destacam uma maior presença desses problemas no segundo e terceiro do ensino regular. Nesse sentido, a avaliação neuropsicológica torna-se imprescindível, visto que é esperado um aumento do desempenho escolar de acordo com a progressão nas séries subsequentes<sup>17</sup>. Sendo que as avaliações das dificuldades na escola podem contribuir na identificação precoce de problemas no desenvolvimento cognitivo, contextualizando as intervenções no processo de aprendizagem<sup>17-18</sup>.

Além disso, a complexidade no processo de ensino-aprendizagem é permeada pela tríade aluno, família e escola, aspectos fundamentais na avaliação cognitiva e psicológica<sup>19</sup>. No entanto, cabe ainda ressaltar que no estudo de Suriano<sup>18</sup>, com professores, pais e alunos com dificuldades de aprendizagem em sala de aula, foi verificado que os professores foram os responsáveis por identificar mais dificuldades de aprendizagem dos participantes que os pais.

Nesse contexto a presente pesquisa teve como objetivo identificar a relação entre crianças que apresentavam dificuldades em sala de aula, conforme relato dos professores, e crianças com características psicológicas sugestivas de deficiência intelectual. Visou-se desse modo oportunizar a avaliação inicial dessas crianças, averiguar a necessidade de posterior avaliação psicológica e/ou avaliação multidisciplinar, afim de contribuir para o processo de inclusão das crianças encaminhadas para a pesquisa.

## MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo é resultado de uma pesquisa-intervenção de abordagem quantitativa, caracterizado a partir do tripé diagnóstico – intervenção – feedback. Conforme premissa da abordagem quantitativa, que visa explicar a relação de diferentes variáveis a serem testadas

pelo pesquisador<sup>21</sup>, buscou-se relacionar variáveis demográficas e psicológicas dos participantes identificados com problemas de aprendizagem conforme descrito a seguir.

Os participantes do estudo foram 20 estudantes com idade entre 7 e 10 anos que, de acordo com os professores, apresentavam dificuldades de aprendizagem. Os critérios de inclusão do estudo foram: idade entre 7 e 10 anos, requisitos dos instrumentos utilizados no estudo, estarem regularmente matriculados em escolas e com dificuldade de aprendizagem conforme indicação dos professores. Inicialmente foi realizado o levantamento de cinquenta crianças elegíveis para a pesquisa-intervenção, após aplicação dos critérios de exclusão, sendo eles, autorização dos responsáveis por assinatura de Termo de Consentimento Livre Esclarecido, chegou-se aos 20 participantes.

Os instrumentos de coleta de dados foram um questionário de anamnese preenchido pelos pais para obtenção de dados de caracterização, a Escala Wechsler Abreviada de Inteligência (WASI) e o Teste de Desempenho Escolar primeira versão (TDE). A WASI trata-se de um instrumento para avaliação da inteligência por meio de quatro subtestes: Vocabulário, Cubos, Semelhanças e Raciocínio Matricial. Estes subtestes avaliam diferentes componentes cognitivos e resultam em medidas de Q. I. total, de execução e verbal. Conforme possibilidade de aplicação do instrumento, para a pesquisa foram aplicados os subtestes Vocabulário e Raciocínio Matricial, a fim de acessar o coeficiente intelectual dos participantes. As tabelas normativas para interpretação dos resultados são de amostras por idade<sup>22</sup>.

OTDE, por sua vez, tem a finalidade de avaliar de forma objetiva e específica as capacidades de desempenho escolar. O teste é composto por três subtestes que avaliam os aspectos básicos de leitura, escrita e aritmética. Esse teste é composto por itens em ordem crescente de dificuldade que são apresentados para a criança independente de sua série escolar. O TDE permite a identificação de eventuais áreas específicas de dificuldades distinguindo os três componentes avaliados<sup>23</sup>. Foi utilizada a primeira versão do teste, pois no momento de aplicação da pesquisa a segunda versão ainda não tinha sido divulgada. As tabelas normativas para interpretação dos resultados são de amostras por série escolar.

A coleta de dados foi realizada no ano de 2017, em cinco escolas municipais na cidade de Criciúma, no sul de Santa Catarina, situadas nos seguintes bairros: Mineira Nova, Paraíso Tereza Cristina e Mina União. A escolha das escolas se deu por conveniência em virtude do trabalho das psicólogas que fazem parte do programa de Residência Multiprofissional da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

A intervenção foi realizada em três etapas. A primeira consistiu em uma visita às escolas para levantamento dos alunos com dificuldades escolares, informações sobre seus responsáveis e envio de convite para participação na pesquisa a serem entregues aos pais pelas próprias crianças. A segunda etapa envolveu um encontro individual para acolhimentos dos pais, em que o objetivo da pesquisa foi esclarecido e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado. A terceira etapa englobou a testagem psicológica das crianças participantes, a qual ocorreu no ambiente escolar, individualmente, utilizando uma sala de aula.

Os dados obtidos com os instrumentos de anamnese e testagem psicológica foram tabulados conforme variáveis de idade, sexo, escolaridade, pontuações na WASI e no TDE, e classificação de desempenho na WASI e no TDE. Esses dados foram analisados quantitativamente por meio de estatística descritiva, porcentagem e frequência, por meio do Statistical Package for Social Science for Windows (SPSS), na versão 20. Todas as inferências foram realizadas com o intervalo de confiança de 95%. Os gráficos foram elaborados por meio do programa Excel em sua versão 2013.

Destaca-se que o estudo seguiu os preceitos éticos legais da pesquisa com seres humanos, sendo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o parecer nº 2.047.505. O sigilo dos participantes foi garantido, e por se tratar de participantes menores de idade, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado pelos pais ou responsáveis.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o levantamento realizado junto às escolas, foram elencadas cinquenta (50) crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Destas, vinte (20) obtiveram a autorização dos



pais para participação na pesquisa. Destes 20 participantes, 11 eram do gênero masculino e 9 do gênero feminino, em consonância com a literatura a qual indica que mais crianças do sexo masculino são encaminhadas por queixa escolar e dificuldades de aprendizagem<sup>1,24</sup>.

Em relação ao ano escolar, 13 participantes frequentavam a segunda série e 7 a terceira. A distribuição das idades foram 9 alunos com oito anos de idade, 9 alunos com sete anos, 2 alunos com dez anos e 1 com nove anos de idade. A prevalência se deu para alunos na faixa etária de 8 e 7 anos de idade, sendo que esta prevalência provavelmente está relacionada à idade esperada para a série escolar. De acordo com o Ministério da Educação, crianças que completam seis anos até 31 de março devem estar matriculadas no primeiro ano<sup>25</sup>. Seguindo essa normativa, é esperado a maior quantidade de crianças com sete e oito anos no segundo e terceiro ano, séries incluídas na pesquisa.

A aproximação feita entre as escalas Wechsler e as teorias da inteligência propõe uma estrutura hierárquica, na qual o escore do QI Total avalia o nível geral do funcionamento intelectual<sup>26</sup>. A média total dos participantes na escala WASI foi de 80,15. No que tange os resultados da WASI, destaca-se que 45% das crianças apresentaram classificação médio inferior, o que afasta o diagnóstico de deficiência intelectual, mas não descarta a presença de outros transtornos que implicam em dificuldades de aprendizagem. Observou-se que 40% das crianças obtiveram classificação de Q. I. limítrofe (70 a 79) ou extremamente baixo (69 ou inferior), o que indica prejuízos cognitivos significativos. O perfil de coeficiente intelectual extremamente baixo pode reforçar a hipótese de deficiência intelectual.

A distribuição dos participantes em relação à classificação na WASI foi de 9 crianças com classificação médio inferior e 5 crianças com classificação limítrofe. Ainda, 3 participantes indicaram nível extremamente baixo, 2 participantes obtiveram a classificação média, e 1 classificou como médio superior.

Em uma pesquisa realizada com alunos com suspeita de Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Deficiência Intelectual (DI) de escolas municipais de São Paulo, utilizando o WASI e outros testes associados, o diagnóstico de TEA

dos participantes foi descartado. A classificação do WAIS dos participantes indicou classificação média (33,33%), extremamente baixa (33,33%), média inferior (16,67%) e limítrofe (16,67%). Sendo que os alunos com diagnóstico descartado de TEA apresentaram rebaixamento intelectual<sup>18</sup>. Tal resultado pode apontar a dificuldade de diferenciar transtornos de aprendizagem, deficiência intelectual e transtornos de desenvolvimento, além de reforçar a necessidade de avaliações psicopedagógicas de alunos que apresentam déficits em sala de aula.

A quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais sugere que em escalas como a WASI, com ponto ponderado médio de 100, a pontuação de 70, com desvio de  $\pm 5$ , pode ser utilizado como um ponto de corte para o funcionamento intelectual considerado normal ou com prejuízo<sup>3</sup>. Ainda assim, embora o desempenho fraco em testes cognitivos seja necessário para um diagnóstico de deficiência intelectual, o coeficiente intelectual não é suficientemente conclusivo<sup>3,27-29</sup>.

Para que seja possível diagnosticar esse quadro é preciso, além dos prejuízos cognitivos, a identificação de déficits em domínios de funções adaptativas<sup>3,27-28</sup>. A delimitação de tais domínios pode variar conforme o viés avaliativo, dentre os quais os mais utilizados são: Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais, Classificação Internacional de Doenças e Associação Americana de Retardo Mental.

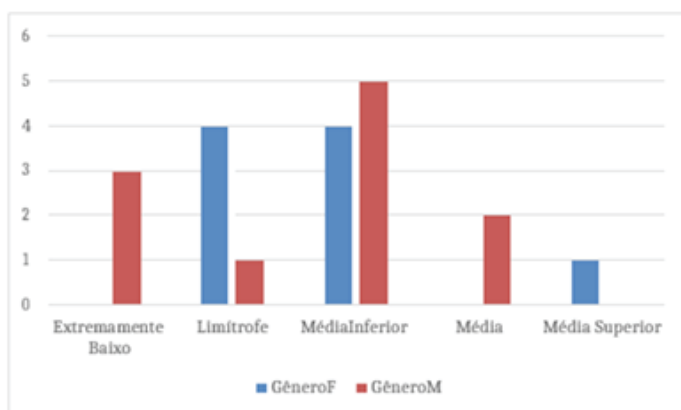
Pontos de corte referente ao coeficiente intelectual são importantes também para o diagnóstico diferencial como no caso dos transtornos de aprendizagem. Quando a criança apresenta uma dificuldade persistente no desenvolvimento de uma habilidade acadêmica específica, mas seu funcionamento aparece adequado em outros contextos, é possível que a mesma apresente algum transtorno específico de aprendizagem<sup>3</sup>. Nesse caso, a literatura apresenta algumas divergências quanto ao Q. I. estimado de uma criança com funcionamento intelectual global sem prejuízo, e o ponto de corte pode variar entre 70 e 85<sup>3,30</sup>.

O quadro da deficiência intelectual é fundamentalmente marcado por uma inteligência geral comprometida, ou seja, o prejuízo cognitivo é a principal característica diagnóstica. O prejuízo

cognitivo corresponde ao restrito raciocínio lógico, restrita capacidade de planejamento, solução de problemas deficitária, fraco pensamento abstrato, baixa fluidez da aprendizagem, memorização restrita, baixa coordenação viso espacial e lateralidade, esquema corporal dificultado, limitada atenção, limitada generalização, prejuízo da capacidade expressiva (principalmente a verbal), deficitária capacidade de percepção, ausência de autodirecionamento, entre outros<sup>31</sup>.

Com relação à comparação entre gêneros, os resultados revelaram que os participantes do gênero masculino obtiveram classificação de Q. I. extremamente baixo, limítrofe e médio inferior, enquanto as participantes do gênero feminino tiveram classificação de Q. I. distribuída entre limítrofe, médio inferior e médio superior. É possível observar que quatro participantes do gênero masculino e quatro do gênero feminino obtiveram Q. I. igual ou inferior a 79, sendo que na amostra apenas meninos apresentaram coeficiente intelectual extremamente baixo. A distribuição de participantes em relação ao gênero e classificação na WASI pode ser observada na Figura 1.

**Figura 1.** Distribuição de participantes em relação ao gênero e classificação na WASI.



As crianças que obtiveram resultados classificados como extremamente baixo, reforçando a hipótese diagnóstica de deficiência intelectual, foram em sua totalidade do gênero masculino. À luz da literatura científica, parece haver consenso quanto à maior incidência de casos de deficiência intelectual em pessoas do sexo masculino<sup>1,24</sup>, embora haja controvérsias quanto a distribuição de sexo em relação ao Q. I. especificamente.

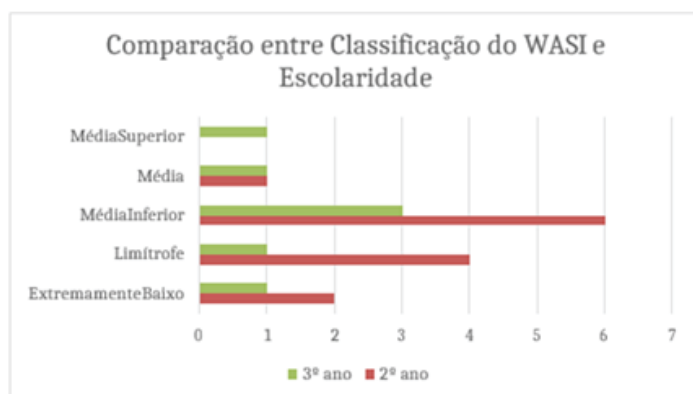
A característica fundamental da deficiência

intelectual é o significativo prejuízo cognitivo. A American Association on Intellectual and Developmental Disabilities<sup>32</sup> define deficiência intelectual como um funcionamento intelectual (QI) inferior à média, com limitações significativas das competências práticas, sociais e emocionais, além de limitações adaptativas em pelo menos duas das seguintes habilidades: comunicação, autocuidado, vida no lar, interação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, autodeterminação, funções acadêmicas, lazer e trabalho. Outro critério para sua identificação é a manifestação antes dos 18 anos de idade<sup>31</sup>.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais<sup>3</sup>, as proporções de gênero em relação à deficiência intelectual apresentam variabilidade, não sendo expressivamente significativas. No entanto, a comparação entre gênero feminino e masculino revela que este último apresenta maior propensão a receber o diagnóstico. Essa mesma perspectiva é encontrada no estudo de Vasconcelos<sup>33</sup>, independentemente da faixa etária da amostra estudada. Por outro lado, as diferenças de Q. I. entre os gêneros variam com a idade, sendo mais expressivas em crianças muito novas, enquanto as do gênero feminino apresentam índices mais altos de habilidades cognitivas. Contudo, essas diferenças não seriam mais expressivas a partir dos sete anos, após ingresso na educação formal<sup>28</sup>.

No que se refere a comparação entre classificação WASI e escolaridade, podemos observar que os alunos que frequentavam o 2º ano obtiveram resultados entre extremamente baixo e médio, e os alunos do 3º ano obtiveram classificações de Q. I. entre extremamente baixo e médio superior, indicando maior variabilidade. A distribuição de participantes do segundo e terceiro ano em relação à classificação na WASI pode ser observada na Figura 2.

**Figura 2.** Distribuição de participantes do segundo e terceiro ano em relação à classificação na WASI.



Conforme a Figura 2 é possível observar que 6 das 13 crianças do segundo ano, e 2 das 7 crianças do terceiro ano apresentaram classificação limitrofe ou extremamente baixa, o que indica uma maior proporção de crianças no segundo ano com Q. I. significativamente baixo. Uma possível explicação para a variação entre as séries analisadas é o efeito dos estímulos ambientais, tais como escolaridade sobre o desenvolvimento da inteligência. As escalas Wechsler são compostas por tarefas que envolvem inteligência fluida, que pouco dependem da cultura e escolarização, e inteligência cristalizada, que são mais suscetíveis aos estímulos ambientais da cultura e da escola<sup>27</sup>. Sendo que para esta pesquisa utilizou-se um subteste de inteligência fluida (Raciocínio Matricial) e um de inteligência cristalizada (Vocabulário). Essa perspectiva vai ao encontro de Coelho e Psioni<sup>34</sup>, que expressam o desenvolvimento intelectual como intimamente relacionado às experiências individuais e coletivas na cultura em que se está inserido.

Em contrapartida, o estudo de Trassi, Oliveira e Inácio<sup>35</sup>, com foco na habilidade de leitura e realizado com 470 alunos do 2º ao 9º ano do ensino fundamental, correlacionando os testes Cloze, Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem e Escala Verbal do WASI, somente identificou diferença estatística significativa entre anos letivos investigados no teste de Cloze. Neste teste, que avaliou o desempenho do nível de compreensão da leitura, os alunos do 2º ano apresentaram desempenho inferior aos do 3º ano, que apresentaram nível inferior aos estudantes do 4º ano e assim sucessivamente.

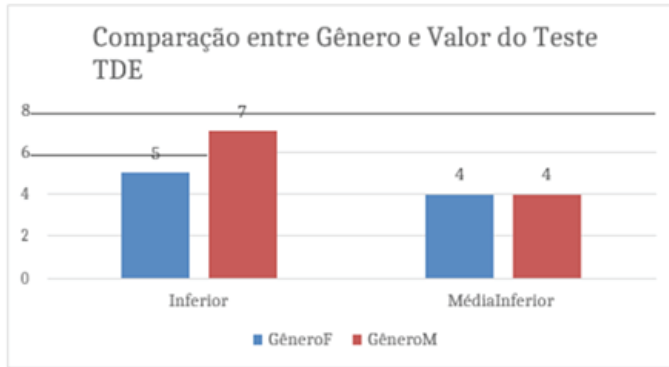
O estudo de Viapiana, Giacomoni, Stein e Fonseca<sup>13</sup> indicou associação moderada

entre o TDE-II e a WASI, apesar do estudo ter avaliado especificamente Aritmética do TDE-II e os subtestes Vocabulário e Raciocínio Matricial do WASI. Sendo assim, a utilização do Teste de Desempenho Escolar (TDE) é particularmente importante na avaliação de crianças em idade escolar, e principalmente entre aquelas com suspeita de transtorno específico de aprendizagem ou dificuldade de aprendizagem<sup>36</sup>. A Dificuldade de Aprendizagem é um termo genérico que abrange um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar as possibilidades de a criança aprender, independentemente de suas condições neurológicas para fazê-lo<sup>37</sup>. Um exemplo, é o estudo de Oliveira, Muszkat e Fonseca<sup>38</sup>, com 60 crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e hiperatividade (TDAH) a fim de avaliar a motivação escolar e o desempenho acadêmico, utilizando o TDE associado a outros testes.

A partir dos dados psicométricos encontrados nesta pesquisa, foi possível perceber que a maioria das crianças apresentaram maior dificuldade na realização dos testes de escrita e aritmética no TDE, sendo que a média total dos participantes foi de 20,35. Sendo que o subteste de aritmética passou por uma validação psicométrica com 2.226 crianças que frequentam do 2º ao 5º ano do ensino fundamental que indicou associação com os aspectos sociodemográficos sexo, ano escolar e o tipo de escola frequentada<sup>39</sup>.

Nesse contexto, os valores de comparação entre gênero e valor do teste TDE, os resultados apresentaram que sete dos onze participantes do gênero masculino tiveram classificação inferior no TDE, e cinco das nove participantes do sexo feminino tiveram essa mesma classificação. Observou-se, portanto, que aproximadamente metade de cada subgrupo da amostra apresentou classificação inferior, e a outra metade, médio inferior. A distribuição da classificação dos participantes no TDE em relação ao sexo pode ser observada na Figura 3.

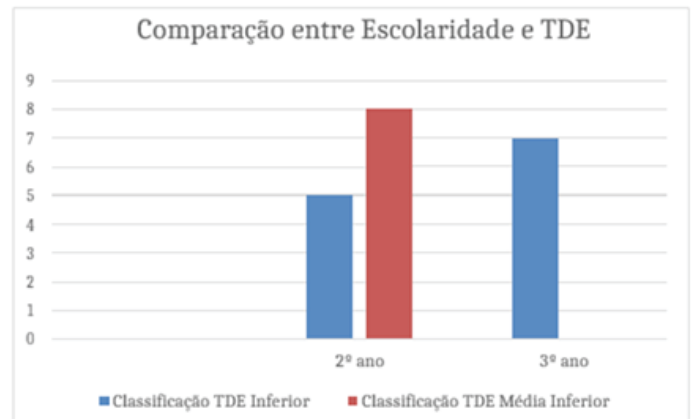
**Figura 3.** Distribuição dos participantes do sexo masculino e feminino em relação ao desempenho no TDE.



Ribeiro e Freitas<sup>40</sup>, em pesquisa com amostra de 196 crianças, não encontraram diferenças significativas entre sexos no desempenho de leitura e escrita do TDE. Por outro lado, ao comparar o desempenho de meninas e meninos no TDE, e associá-lo ao senso de autoeficácia, Silva et al.<sup>41</sup> puderam concluir em sua pesquisa que o desempenho escolar revela-se melhor quanto maior o senso de autoeficácia e, ainda, que as meninas se apresentaram mais autoeficazes. Nessa mesma pesquisa observou-se que 36% dos meninos apresentaram dificuldades (classificação inferior) enquanto que 27,7% das meninas apresentaram o mesmo perfil, em uma amostra de 406 escolares nas séries iniciais<sup>41</sup>. Em consonância, em um estudo com 833 crianças do 1º ao 5º ano também não foram encontradas diferenças estatísticas significativas no desempenho escolar, quando analisados a partir da variável gênero<sup>18</sup>.

No que se refere a comparação entre escolaridade e resultados do teste TDE, podemos observar que o 2º ano obteve resultados entre médio inferior e inferior, enquanto todos os participantes do 3º ano apresentaram desempenho inferior. A distribuição dos participantes do segundo e terceiro ano em relação à classificação no Teste de Desempenho Escolar pode ser observada na Figura 4.

**Figura 4.** Distribuição dos participantes do segundo e terceiro ano em relação à classificação no Teste de Desempenho Escolar.



Os resultados do TDE em relação ao ano escolar mostram-se consoantes à pesquisa realizada por Brito et al.<sup>42</sup> com uma amostra de 855 alunos do primeiro ao quarto ano escolar. Os autores identificaram que, de modo geral, há um aumento do desempenho no TDE relacionado linearmente à série, independentemente da idade da criança. Tal dado também foi encontrado no estudo de Amaral<sup>18</sup> com 833 crianças, acrescentando a comparação entre escolas periféricas e não periféricas, que indicou desempenho superior nesta última, reforçando os aspectos sociais das dificuldades de aprendizagem.

A partir dos modelos avaliativos e conjuntos de sintomas característicos da deficiência intelectual e de dificuldades de aprendizagem, foi possível construir hipóteses diagnósticas para as crianças participantes na pesquisa. Cabe salientar que as crianças que apresentam deficiência intelectual há a presença concomitante da dificuldade de aprendizagem em decorrência do próprio quadro clínico<sup>43</sup>.

Por meio da utilização da classificação inferior da escala WASI como indicativo para hipótese de deficiência intelectual, e a classificação inferior no TDE como indício para subsidiar hipótese de dificuldade de aprendizagem, conclui-se que três participantes apresentam hipótese diagnóstica de deficiência intelectual, e 12 crianças de dificuldade de aprendizagem. A maior parte das crianças que levantaram suspeita de qualquer um dos dois quadros foram do gênero masculino. Conforme o DSM-V, existe maior propensão de indivíduos deste gênero a serem diagnosticados em ambos os quadros<sup>3</sup>.



A Figura 5 indica as hipóteses diagnósticas das crianças participantes do estudo.

**Figura 5.** Hipóteses diagnósticas resultantes da avaliação.



Destaca-se que a hipótese diagnóstica deve ocorrer por meio de avaliação ampla e, com frequência, multidisciplinar, para averiguar histórico pré e perinatais, de desenvolvimento, avaliação do funcionamento sensorial (oftalmológica e fonoaudiológica) entre outras que sejam pertinentes de acordo com cada caso específico<sup>30,36</sup>. O diagnóstico adequado de deficiência intelectual e transtorno específico de aprendizagem, bem como de outras condições, como individuais, psicológicas e ambientais, é necessário e urgente, pois direciona a criança para intervenção adequada e possibilita o acesso a modelos assistenciais vigentes. Desse modo, realizando uma avaliação precoce é possível estimular o desenvolvimento saudável, e propiciar o fortalecimento das potencialidades de cada indivíduo.

Em consonância, existem procedimentos diagnósticos para uma avaliação psicopedagógica de transtornos de aprendizagem, com destaque para a realização de intervenções multidisciplinares. A sistematização de combinações de testes proporciona aos profissionais envolvidos na avaliação e tratamento de crianças com transtornos de aprendizagem com maior precisão, diminuindo as chances de intervenções debilitadas ou que não englobam os aspectos que envolvem a queixa<sup>44</sup>.

Contudo, no cenário avaliativo atual, o psicólogo, muitas vezes, se torna o responsável pelo processo de avaliação, pois é solicitado a avaliar crianças com características comportamentais consideradas “peculiares” e “diferentes”<sup>45</sup>. Nessa perspectiva, além da necessidade de instrumentos válidos e atuais, as formulações advindas dos resultados da avaliação devem levar em conta

a multiplicidade de aspectos em torno do aluno, como gênero, tipo de escola, região onde vive e demais variáveis demográficas<sup>41</sup>. A problemática torna-se ainda mais abrangente quando nota-se a necessidade motivacional e ambiente externo favorável, principalmente em alunos com algum diagnóstico primário que tenham implicações diretas na atenção ou desenvolvimento cognitivo<sup>38</sup>.

Sendo assim, apesar das limitações que o aluno possa apresentar, é importante salientar que as estratégias de aprendizagem têm relação direta com o desempenho escolar, mostrando sua relevância no cenário educacional<sup>46</sup>, como demonstram os dados do presente estudo, em que 85% dos participantes apresentaram dificuldades de aprendizagem e não problemas orgânicos/intelectuais. Logo, as estratégias devem ser pensadas na lógica de cada contexto, em que é preciso delimitar as habilidades e competências esperadas para cada fase do desenvolvimento infantil e as ferramentas utilizadas em sala de aula, com o intuito de propiciar intervenções focadas nas necessidades de cada criança<sup>18</sup>.

Quando as dificuldades acadêmicas da criança não são observadas e atendidas, coloca-se em curso o caminho para o fracasso escolar. Juntamente com a estigmatização do estudante, a culpabilização da criança pela falha de um processo que não depende inteira e independentemente dela: o processo de aprendizagem<sup>8</sup>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um dos primeiros ambientes sociais frequentados pelas crianças e é nela que a criança irá permanecer durante muitos anos. Sendo assim, é necessário que este seja um ambiente harmonizador, onde ela possa desenvolver não somente sua cognição, mas também aspectos emocionais. Durante o processo escolar, a criança passa por diversas fases, desde o início da socialização no ambiente, como o início da alfabetização. Entretanto ao longo desse desenvolver, a criança pode apresentar algumas dificuldades para alcançar o resultado esperado.

Nesse contexto, a pesquisa realizada buscou identificar as crianças com dificuldade em aprender, segundo suas professoras, e realizar uma breve avaliação com os instrumentos WASI e TDE, a fim de verificar dificuldades de aprendizagem e/ou

deficiência intelectual. Foi percebido que em 15% crianças participantes pode-se inferir a hipótese diagnóstica de deficiência intelectual, enquanto o restante da amostra (85%) apresentou hipótese diagnóstica de dificuldades de aprendizagem.

Os resultados apontaram que, em alguns casos, as crianças apresentam dificuldades no aprendizado, não por questões de falta de estímulo, deficiência no processo de aprender ou desmotivação, mas por hipótese de Deficiência Intelectual. Contudo, destaca-se que a maioria dos participantes apresentaram dificuldades no processo de aprender. O estudo demonstra a importância da avaliação psicológica para a identificação da causa do problema manifestado em sala de aula, dificuldade de aprendizagem ou deficiência intelectual, e possibilita o planejamento de ações que auxiliem o desenvolvimento da criança e a superação das dificuldades específicas de cada indivíduo. Fornecendo as bases para atuar em conjunto com a escola e a família e, quando necessário, com equipe multidisciplinar.

As duas hipóteses indicam a necessidade de se discutir políticas públicas que fomentem e fortaleçam a Psicologia dentro das escolas, como ferramenta de inclusão, promoção de saúde e qualidade de vida. Profissionais que atuem junto aos profissionais da educação para contribuir e tornar o processo de aprendizagem prazeroso para esta criança, e evitar o estigma de um diagnóstico atribuindo-lhe à um problema.

Inúmeros estudos são encontrados com o foco na avaliação de crianças, contudo, com objetivos diversificados. Os estudos são realizados com combinações de testes distintos aos utilizados na presente pesquisa, mas indicam resultados semelhantes em alguns aspectos, como as variáveis sociodemográficas, como gênero, e nível de escolarização, como a série escolar que a criança frequenta, associados à identificação de dificuldades de aprendizagem ou deficiência intelectual.

No que tange às limitações do estudo pode-se destacar o número de participantes e a utilização de dois testes. Sendo assim, sugere-se que estudos futuros sejam realizados com uma amostra maior e com diferentes combinações de testes, a fim de contemplar o fenômeno de pesquisa por diferentes ângulos, além de associar os dados com outras variáveis, como aspectos

sociais e ambientais. O uso da primeira versão do TDE pode ser considerado uma limitação, mas cabe ressaltar que no momento da realização da pesquisa tal teste era validado pelo Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI). Ademais, salienta-se a importância de que as avaliações psicológicas e multidisciplinares com crianças que apresentam dificuldades em sala de aula não tenham como foco o rótulo ou a categorização da criança como “problema, mas em identificar a possível origem das demandas infantis e auxiliar em seu desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

1. Osti A, Martinelli CS. Perfil de estudantes encaminhados para apoio pedagógico. *Psicologia: Teoria e Prática* [online]. 2016 [citado em 18 abr. 2020]; 18(3):168-81.
2. Silva SLZR, Oliveira MCC, Ciasca SM. (2017). Desempenho percepto-motor, psicomotor e intelectual de escolares com queixa De Dificuldade De aprendizagem. *Revista Psicopedagogia* [online]. 2017 [citado em 18 abr. 2020]; 34(103):33-44.
3. American Psychiatric Association. *DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed; 2014.
4. Pantano T, Zorzi JL. *Neurociência aplicada à aprendizagem*. São José dos Campos: Pulso; 2009. 192p.
5. Lima SM, Laplane ALF. Escolarização de Alunos com Autismo. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2016 [citado em 20 abr. 2020]; 22(2):269-84.
6. Soares TS, Torres NL, Conceição FHG. Dificuldade de Aprendizagem: além do Muro Escolar. *Anais do II Encontro Científico Multidisciplinar da Faculdade Amadeus*; 17-18 maio 2016; Aracaju. Aracaju: Faculdade Amadeus; 2016. p. 1-11. v. 1.
7. Silveira E, Bazzo JLS, Chagas LMM, Aguiar MAL, Pedralli R, organizadores. *Alfabetização na perspectiva do letramento: Letras e números nas práticas sociais*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina; 2016. 386p.
8. Navarro L, Gervai S, Nakayama A, Prad ADS. A dificuldade de aprendizagem e o fracasso escolar. *Journal of Research in Special Educational Needs* [online]. 2016 [citado em 18 abr. 2020]; 16(S1):46-50.

9. Paterlini LSM. Triagem e diagnóstico de dificuldades de aprendizagem-Aplicação e desfecho de avaliações interdisciplinares de uma série de casos. [dissertação]. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo; 2017.
10. Souza MC. Crianças com dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita escolar: experiências e emoções. [dissertação]. Canoas, RS: Universidade La Salle; 2019.
11. Viapiana VF, Mendonça Filho EJ, Fonseca RP, Giacomoni CH, Stein LM. Development of the Arithmetic Subtest of the School Achievement Test-Second Edition. *Psicologia: Reflexão e Crítica* [internet]. 2016 [citado em 08 set 2020];29(1):1-10.
12. Massalai R, Pires EU, Landeira-Fernandez J. Evidências de validade de um instrumento de atenção seletiva informatizado em crianças escolares. *Revista Neuropsicologia Latinoamericana* [internet]. 2018 [citado em 07 set 2020];10(3):41-58.
13. Viapiana VF, Giacomoni CH, Stein LM, Fonseca RP. Evidências de Validade do Subteste Aritmética do TDE-II: da psicometria moderna à neuropsicologia cognitiva. *Neuropsicologia Latinoamericana* [internet]. 2016 [citado em 08 set 2020];8(2):16-26.
14. Abreu VF, Giacomoni CH, Stein LM, Fonseca RP. Evidências de Validade do Subteste Aritmética do TDE-II: da Psicometria moderna à Neuropsicologia Cognitiva. *Revista Neuropsicologia Latinoamericana* [internet]. 2016 [citado em 07 set 2020];8(2):16-26.
15. Morsanyi K, Van Bers BMCW, McCormack T, McGourty J. The prevalence of specific learning disorder in mathematics and comorbidity with other developmental disorders in primary school-age children. *British Journal of Psychology* [internet]. 2018 [citado em 08 set 2020];109(4):917-940.
16. Pires ABC, Simão ANP. Avaliação de crianças com indicação de dificuldades de aprendizagem pelo instrumento NEUPSILIN-Inf. *Revista Psicopedagogia* [internet]. 2017 [citado em 08 set 2020];34(104):148-157.
17. Pazeto TCB, León CBR, Seabra AG. Avaliação de habilidades preliminares de leitura e escrita no início da alfabetização. *Revista Psicopedagogia* [internet]. 2017 [citado em 08 set 2020];34(104):137-147.
18. Amaral MV. Habilidades sociais de meninas e meninos no Ensino Fundamental I: associação com problemas de comportamento e desempenho escolar. [dissertação]. Ribeirão Preto, SP: Universidade de São Paulo.
19. Pereira FRS, Diniz Neto AJG, Menescal NRG. (2019). Avaliação psicológica e problemas de desempenho escolar: um estudo de caso. *Revista Humanidades & Educação* [internet]. 2019 [citado em 08 set 2020];1(1):60-73.
20. Suriano R. Um modelo de transferência de tecnologias para a educação básica para avaliação de alunos com sinais do Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Intelectual. [dissertação]. São Paulo, SP: Universidade Presbiteriana Mackenzie; 2018.
21. Creswell JW. Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo misto. 2ed Porto Alegre: Artmed; 2007. 248p.
22. Wechsler D. Manual – WASI – Escala Wechsler Abreviada de Inteligência. [Adaptação Brasileira: Clarissa Marcell Trentini, Denise Balem Yates, Vanessa Stumpf Heck]. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2014. 456p.
23. Stein LM. TDE - Teste de Desempenho Escolar: manual para aplicação e interpretação. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo; 1994.
24. Rodrigues LLS, Rodrigues NA, Melo MRA. (2018). Dificuldades De Aprendizagem em Meninos e Meninas: Uma Revisão Sistemática Com Metanálise. *PSI UNISC* [online]. 2018 [citado em 18 abr. 2020]; 2(2):133-48.
25. Ministério da Educação. Portaria nº 1.035, de 5 de outubro de 2018. *Diário Oficial da União*. 08 out. 2018.
26. Yates DB, Trentini CM, Tosi SD, Corrêa SK, Poggere LC, Valli F. Apresentação da Escala de Inteligência Wechsler Abreviada (WASI). *Avaliação Psicológica* [online]. 2006 [citado em 18 abr. 2020]; 5(2):227-33.
27. Flanagan DP, Kaufman AS. *Essentials of WISC-IV Assessment*. Second Edition. New Jersey: John Wiley & Sons; 2009. 516p.
28. Kaufman AS, Raiford SE, Coalson DL. *Intelligent testing with the WISC-IV*. New Jersey: John Wiley & Sons; 2015. 941p.
29. Julio-Costa A, Lopes-Silva JB, Moura R, Rio-Lima B, Haase VG. Como avaliar suspeita de deficiência intelectual. In: Malloy-Diniz LF, Abreu N, Fuentes D, organizadores. *Neuropsicologia: aplicações clínicas*. Porto Alegre: Artmed; 2016.
30. Santos RM, Prando ML. Avaliação neuropsicológica infantil na dislexia. In: Tisser L, organiza-

- dora. Avaliação neuropsicológica infantil. Novo Hamburgo: Sinopsys; 2017. p. 229-244.
31. Santos DCO. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. Educação e Pesquisa [online]. 2012 [citado em 21 abr. 2020]; 38(4):935-48.
  32. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Definition of intellectual disability. [publicação online]. Estados Unidos; 2020.
  33. Vasconcelos MM. Retardo mental. Jornal de Pediatria [online]. 2004 [citado em 18 abr. 2020]; 80(2):71-82.
  34. Coelho L, Pisoni S. Vygotsky: sua teoria e influência na educação. E-ped [internet]. 2012 [citado em 15 mar. 2018]; 2(1):144-52.
  35. Trassi AP, Oliveira KL, Inácio ALM. Reading Comprehension, Learning Strategies and verbal reasoning: Possible Relationships. Psico USF [internet]. 2019 [citado em 07 set 2020]; 24(4):615-24.
  36. Argimon IIL, Lopes RMF. Avaliação neuropsicológica Infantil: aspectos históricos, teóricos e técnicos. In: Tisser L, organizadora. Avaliação neuropsicológica infantil. Novo Hamburgo: Sinopsys; 2017. P. 21-48.
  37. Rotta NT. Dificuldades para Aprendizagem. In: Rotta NT, Ohlweiler L, Riesco RS, organizadores. Transtorno de Aprendizagem. Abordagem Neuropsicológica e Multidisciplinar. 2ed. São Paulo: Artmed; 2016.
  38. Oliveira PV, Muszkat M., Fonseca MFBC. Relação entre índice de motivação escolar e desempenho acadêmico de crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e grupo controle. Revista Psicopedagogia [internet]. 2019 [citado em 07 set 2020]; 36(109):24-33.
  39. Silva EO, Aranha RC, Júlio-Costa A, Las Casas D, Pinheiro-Chagas P, Ferreira FO, et al. Para que serve o subteste de Aritmética do Teste de Desempenho Escolar? Revista Neuropsicologia Latinoamericana [internet]. 2020 [citado em 07 set 2020]; 12(2):74-101.
  40. Ribeiro DO, Freitas PM. Inteligência e desempenho escolar em crianças entre 6 e 11 anos. Psicologia em Pesquisa [online]. 2018 [citado em 18 abr. 2020]; 12(1):84-91.
  41. Silva J, Beltrame TS, Viana MS, Capistrano R, Oliveira AVP. Autoeficácia e desempenho escolar de alunos do ensino fundamental. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional [online]. 2014 [citado em 18 abr. 2020]; 18(3):411-20.
  42. Brito LO, Ambiel RAM, Pacanaro SV, Grisard E, Alves, GAS, Rabelo IS, et al. Relação das variáveis idade e escolaridade com desempenho escolar de estudantes de ensino fundamental. Avaliação Psicológica. [internet]. 2012 [citado em 18. abr. 2020]; 11(1):83-93.
  43. Lima MFT, Sobreira MDP. Dificuldades De Aprendizagem Da Criança Com Deficiência Intelectual. Id on line Revista Multidisciplinar e de Psicologia [internet]. 2019 [citado em 22 abr. 2020]; 13(48):294-311.
  44. Avila LAB, Lara, ICM. Procedimentos diagnósticos e intervenções psicopedagógicas: algumas possibilidades em relação ao Transtorno de Discalculia. Anais do VII Congresso Internacional de Ensino de Matemática - ULBRA; 04-07 out 2017; Canoas. Rio Grande do Sul: ULBRA; 2017. p. 1-12.
  45. Vieira APA, Leal ZFRG, Solovieva Y. A avaliação psicológica da atividade voluntária a partir da Psicologia Histórico-Cultural: os instrumentos desenvolvidos no México. Psicologia Escolar e Educacional [internet]. 2018
  46. Prates KCR, Lima RF, Ciasca SM. Estratégias de aprendizagem e sua relação com o desempenho escolar em crianças do Ensino Fundamental I. Revista Psicopedagogia [internet]. 2016 [citado em 08 set 2020]; 33(100):19-27.